

Una pedagogía del horror: el Holocausto en los libros de texto israelíes

A Pedagogy of Horror – the Holocaust in Israeli schoolbooks

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-669>

Nurit Peled-Elhanan

Hebrew university of Jerusalem

Resumen

Este artículo resume un estudio sobre veintiséis libros escolares israelíes de Historia y estudios sobre el Holocausto, utilizados en escuelas laicas convencionales, y se centra en la representación de las víctimas del Holocausto en los libros escolares israelíes. El estudio adopta un enfoque de semiótica social para el análisis de textos e intenta revelar el interés de los retóricos y diseñadores de libros escolares mediante el análisis de las representaciones, concebidas como signos motivados. El argumento del artículo es que, en relación con el Holocausto, los libros escolares israelíes adoptan a menudo la narrativa y la perspectiva nazi-alemana, que no responde al sufrimiento de las víctimas, y las representan de forma despersonalizada como iconos, símbolos y especímenes de categorías. El artículo termina con la representación de los palestinos como nazis en los libros de texto.

Palabras clave: Representación del Holocausto, fotografías de atrocidades, análisis multimodal, signos motivados, nazificación de los palestinos.

Abstract

The paper summarizes a study of twenty-six Israeli schoolbooks of History and Holocaust studies, used in mainstream secular schools. It focuses on the representation of Holocaust victims in these schoolbooks. The study adopts a social semiotic approach to text analysis and attempts to reveal the interest of the rhetors and designers of schoolbooks through the analysis of representations, conceived of as motivated signs. The paper's argu-

ment is that regarding the Holocaust, Israeli schoolbooks often adopt the Nazi-German narrative and perspective, which is not responsive to victims' suffering, and represent them in a de-personalized way as icons, symbols, and specimens of categories. The paper ends with the schoolbooks' portrayal of Palestinians as Nazis.

Key words: *Holocaust representation, atrocity photographs, multimodal analysis, motivated signs, Nazification of Palestinians.*

Introducción

Las preguntas

Ante la exposición de los escolares a fotografías y descripciones verbales de las atrocidades alemanas, año tras año, la pregunta que surge es: ¿cómo podemos leer estas fotos y textos y cómo hacer que los niños los lean? ¿Acabúan las fotos de atrocidades como clichés, significantes vacíos que distancian y protegen a los espectadores del acontecimiento? ¿Se han «degradado de documento que contiene un contexto a símbolo carente de sustancia»? (Chéroux 2001). ¿La repetición de historias y fotografías horribles embota nuestra respuesta a los casos contemporáneos de brutalidad, descartándolos como algo ya conocido, o, por el contrario, su repetición retraumatiza por sí misma, convirtiendo a los espectadores distantes de la memoria en víctimas sustitutas que, al haber visto las imágenes tantas veces, las han incorporado a sus propios relatos y recuerdos y se han vuelto así aún más vulnerables a sus efectos? (Hirsch 2001, 8). ¿Permiten las imágenes de cruel perversidad el recuerdo, el duelo y la elaboración? (ibid. 5). ¿Pueden estas imágenes hacer posible un discurso responsable y ético sobre el sufrimiento contemporáneo de los demás?

Algunos estudiosos creen que las fotografías de atrocidades se resisten al duelo (Hirsch, 2001). Su exhibición no crea más que «horrible fascinación» (Baudrillard, 1984) y degrada a las víctimas cada vez que se ven: «Si las imágenes fueron tomadas por los nazis para degradar a sus víctimas, ¿no estamos colaborando con ellos al mostrarlas? ¿Tenemos derecho a mostrar a personas en sus últimos momentos antes de enfrentarse a la muerte para apoyar la pro-

paganda, sea cual sea su propósito? «(Janina Struk 2008, 115).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque semiótico social y utiliza métodos del Análisis Multimodal del Discurso (Kress 2012. Machin. 2013.). Trata de revelar los *intereses* de los autores y diseñadores de manuales escolares y sus propósitos pedagógicos a través del examen de los medios semióticos de representación, como el discurso, el género, la maquetación y los elementos visuales.

La semiótica social parte de la base de que los significados y el conocimiento se *realizan* en signos o complejos de signos de modos específicos, ninguno de los cuales es arbitrario (Kress 1993). Los signos están conformados por su historia y su uso actual en una cultura determinada (Kress 2010), y están motivados, no siempre intencionadamente, por la ideología, los puntos de vista, los valores y la posición del creador del signo con respecto al mensaje pretendido y sus destinatarios. Estos elementos pueden inferirse del texto y dan testimonio de los propósitos educativos y de las relaciones de poder. El significado de cada signo, ya sea verbal o visual, viene determinado no sólo por sus cualidades inherentes, sino también por la forma en que interactúa con los demás signos, por su ubicación en un lugar determinado (por ejemplo, una página de un libro de texto) en un momento dado, por sus características materiales y por sus cualidades metafóricas.

La investigación semiótica social plantea preguntas semióticas para responder a preguntas sociales. La pregunta social del presente estudio es: ¿cuál es el propósito pedagógico de los escritores israelíes de libros escolares de historia y estudios sobre el Holocausto? La pregunta semiótica es: ¿cuáles son los medios a través de los que estos libros representan a las víctimas del Holocausto? El discurso pedagógico es un compuesto de discurso instructivo, o el contenido de una asignatura escolar, y discurso regulativo, o las relaciones sociales que subyacen a una pedagogía específica (Bernstein 1996). Por lo tanto, «el discurso pedagógico no puede identificarse con los discursos que transmite [...]. Es el principio pedagógico el que se apropiá de otros discursos

y los pone en relación especial entre sí, a efectos de su transmisión y adquisición selectiva en la escuela» (ibíd. 46). Los manuales escolares transponen signos verbales y visuales de otros lugares, como fuentes políticas e históricas, y los *recontextualizan* en el discurso pedagógico de acuerdo con sus objetivos específicos. El *interés* que motiva la *recontextualización* de imágenes y textos está «configurado profesionalmente» y «es uno de los medios por los que el poder entra en la transposición de significado». (Kress 2020,35). Es el poder el que transforma el contenido y el significado en función de la forma en que se anima a los escolares a relacionarse con el tema y de la forma en que su representación está diseñada para afectarles. El investigador se encuentra con el nuevo signo y se pregunta, ¿qué motivó su producción o determinó los criterios para su elaboración? «Aquello que se usa como criterio será lo *significado*». (Kress 2020, 35).

Tanto las fotografías como los textos, seleccionados en función de lo que se considera pedagógicamente pertinente, se *transforman* y crean nuevas relaciones entre lo semiótico y lo «externo a lo semiótico» (Chouliarakis 2006), es decir, con la esfera social en la que se utilizan.

El contexto social del estudio

Israel ha interpretado el lema «¡Nunca más!» como «¡Nunca más a nosotros!», y no como «¡Nunca más a nadie!» (Elkana 1988). Esta interpretación sólo deja dos opciones: sacrificar a otros o ser sacrificado, matar o morir, y por tanto resulta clave para entender los sentimientos y acciones israelíes hacia los palestinos y los vecinos árabes.

La condición de israelí se constituyó primero contra la imagen de los judíos débiles y diligentes de la Europa del Este, la mayoría de los cuales perecieron en el Holocausto sin oponer resistencia. Estos eran los judíos que no queremos ser (Segev 2019), según el primer ministro Ben-Gurion, quien declaró públicamente: «Llámennme antisemita, pero debo decir esto. [...] No pertenecemos a este pueblo; nos rebelamos contra tal pueblo judío. No queremos ser tales judíos». (Segev, 2019, 448). El segundo grupo contra el que se constituyó la condición de israelí fueron los árabes que, según Ben-Gurion, reemplazaban a los nazis alemanes como potenciales exterminadores del pue-

blo judío después de que Israel se reconciliara con Alemania en 1953 (*ibid.*). Ambos grupos aparecen en los libros de texto como los «otros» absolutos. En el discurso de un «Estado para una nación perseguida», los antiguos judíos despreciados, que perecieron deshonrosamente sin luchar, se convertían en el «nosotros» potencial que puede perecer de nuevo, esta vez a manos de los «árabes nazis». Todos los judíos israelíes, incluso aquellos cuyos antepasados no se vieron afectados por el Holocausto, se perciben como «víctimas hereditarias» y sienten que viven en un mundo poblado por asesinos que los odian (Bauman 2001, p.14). «El mundo [se] define por su intención y determinación de destruir a los judíos» (Illouz, 2021). Todos comparten el trauma de la aniquilación de los judíos europeos, que se convirtió en el «trauma elegido» de Israel. El psicoanalista Vamik D. Volkan, que acuñó el término, define el trauma elegido como las imágenes compartidas de acontecimientos históricos específicos «en los que un gran grupo sufre pérdidas o experimenta impotencia y humillación en un conflicto con un grupo vecino». (2015, 13). Las experiencias traumáticas y las autoimágenes dolorosas asociadas a las representaciones mentales del acontecimiento traumático se «depositan en la auto-representación evolutiva de los niños de las siguientes generaciones, como si estos niños fueran capaces de llorar la pérdida o revertir la humillación». Este depósito constituye «una transmisión intergeneracional del trauma». (*ibid.*). Así, «se teje en la tela de la tienda étnica o del gran grupo y se convierte en parte inseparable de la identidad del grupo». (*ibid.*). Un buen ejemplo es la estudiante recién emigrada de Etiopía que le dice a su profesor de universidad: «Quería sentirme israelí, así que fui a Auschwitz».

“Cuando comienza un conflicto en el presente con enemigos actuales, se reactivan los ‘traumas elegidos’ junto con las ideologías del derecho, [que] hacen referencia a un sentimiento compartido de derecho a recuperar lo que se perdió en la realidad y en la fantasía durante el trauma colectivo (Volkan 2015, 16-17). Los miedos, las expectativas, las fantasías y las defensas asociadas a un trauma elegido reaparecen cuando se establecen conexiones conscientes e inconscientes entre el trauma pasado y una amenaza contemporánea. Este proceso magnifica la imagen de los enemigos actuales y de los conflictos actuales. Como veremos más adelante, los palestinos son representados en los libros de texto, al igual que en el discurso sociopolítico

en Israel, como nazis potenciales o reales. Los acontecimientos presentes de hostilidad reactivan un sentimiento de victimización y el sentimiento de venganza se vuelve exagerado, y puede perpetuar una crueldad de otro modo impensable contra los demás. «Los líderes parecen saber intuitivamente cómo reactivar un trauma elegido, especialmente cuando su gran grupo está en conflicto, o ha pasado por un cambio drástico y necesita reconfirmar o mejorar su identidad». (ibid.) Por ejemplo, el presidente Hertzog equipara el ataque de Hamás del 7 de octubre de 2023 contra Israel, tras décadas de asedio, a los crímenes antisemitas nazis (Goldberg Amos, 2024): «Desde el Holocausto no han sido asesinados tantos judíos en un solo día [...] Desde el Holocausto no hemos visto tales imágenes de madres y niños judíos inocentes, adolescentes y ancianas cargados en camiones y llevados al cautiverio».¹

Los traumas elegidos se recuerdan de forma similar durante el aniversario del acontecimiento original y la conmemoración ritualista ayuda a unir a los miembros del gran grupo (ibid.). En Israel, el Día del Recuerdo del Holocausto sirve a los políticos y primeros ministros para atizar el miedo y la animadversión hacia los conciudadanos, súbditos y vecinos palestinos, confundiéndolos con los nazis alemanes. Illouz sostiene que, al haber sido adiestrados mental y emocionalmente para vivir con miedo, los israelíes no poseen ni pueden adquirir la madurez política de una ciudadanía verdaderamente democrática, pues siempre cederán a su miedo. Su percepción del mundo como enemigo ha ido moldeando la actitud de los sionistas hacia los árabes-palestinos, cuya resistencia anticolonialista es atribuida al odio a los judíos, tanto por los políticos como en los libros de texto.

Judith Keilbach (2009, 62) sostiene que «dependiendo del significado “nacional” del Holocausto y de las dimensiones que experimentó una parte de la población, el uso de imágenes y sus motivos subyacentes varían enormemente». Por ejemplo, la gesta de los soldados aliados se enfatiza mediante fotografías que muestran el horrible estado de los supervivientes y la limpieza de los cadáveres en los campos. Estas fotografías, implícita e invariablemente, «adoptan el punto de vista de los soldados, mostrando el inimaginable horror al que se vieron expuestos “nuestros muchachos”».

Las fotografías e historias del Holocausto se utilizan sobre todo para

1

President Hertzog, The Time magazine October 9, 2023

autentificar la narrativa sionista «del Holocausto a la Resurrección», en la que el Holocausto se convierte en la «destilación de la historia y el sionismo en su conclusión final». (Raz-Krakotzkin 2003, 166). Esta narrativa afirma que el pueblo judío, «casi milagrosamente, surgió como un ave fénix de las cenizas y tuvo un nuevo comienzo inmediatamente después del Holocausto, construyendo un hogar nacional en la Tierra de Israel, a pesar de la oposición putativamente inmoral de los habitantes palestinos de la tierra y de todo el mundo árabe.» (Bashir y Goldberg 2019).

Así, como observa la historiadora del Holocausto Hannah Yablonka, «solo enseñamos a nuestros alumnos que somos víctimas» y educamos a «generaciones que no entienden lo que es la normalidad». Yablonka califica de «necrofilia» la preocupación constante por las atrocidades del Holocausto y afirma que «esta insistencia incesante en la Shoah como lo más importante ha destruido el sionismo y ha convertido a Israel en “una alternativa al desastre” y nada más». (Alfasi 2021).

La enseñanza del Holocausto

La enseñanza del Holocausto en Israel se combina con su presencia cada vez mayor en la esfera pública y su transformación en el principal componente de la formación de la identidad nacional (Naveh 2017, 280). Durante las décadas de 1950 y 1960 (Yablonka 1994), el tema del Holocausto fue prácticamente ignorado en la memoria nacional israelí. La Solución Final, en la que millones de judíos indefensos fueron masacrados, era la antítesis del ethos nacional que el sistema educativo trataba de consolidar. Preparar a la joven generación para la tarea de defender el país frente a sus enemigos era la principal prioridad de los educadores (Resnik 2003) y las víctimas y los supervivientes del Holocausto solían ser vistos con desprecio, pues socavaban el proyecto sionista al permitir que los nazis asesinaran a la futura población del Estado de Israel. Se trazó una dicotomía entre «ellos», que encarnaban el desdeñable pasado de la diáspora, y «nosotros», los sionistas resucitados del futuro, que habíamos enterrado el pasado. (Naveh 2017, 276).

Sin embargo, tras el revés de la guerra de 1973, la educación sobre el Holocausto fue revalorizada por el Estado, ya que buscaba «formar sujetos

nacionales que voluntariamente siguieran viviendo en Israel a pesar de los problemas de seguridad y estuvieran deseosos de defender la patria con sus vidas» (Resnik 2003, 310). Desde entonces, el Holocausto se ha enseñado como parte de la narrativa sionista y se ha convertido gradualmente en el acontecimiento central de la historia judía (Oron 1993). De este modo, ha sustituido al acontecimiento de la creación del Estado de Israel y está reemplazando gradualmente al sionismo, no sólo como elemento definitorio de la identidad israelí, sino también como criterio último según el cual se interpretan todas las acciones de la humanidad (Naveh 2017).

El principal mensaje transmitido por la educación israelí es que el antisemitismo, que llevó al Holocausto, fue el incentivo para el establecimiento del Estado de Israel y su razón de ser. De este discurso se deduce que sólo un Estado judío en el que los judíos constituyan la mayoría puede garantizar la seguridad a cada judío del mundo. Como observa el historiador del Holocausto Omer Bartov en relación con el Museo del Holocausto Yad-Vashem, «el visitante debe marcharse con el pensamiento de que si hubiera habido un Estado judío antes del Holocausto, no se habría producido el genocidio; y como se produjo el genocidio, debe haber un Estado». Esto se expresa claramente en un texto para niños en edad preescolar:

«Un Holocausto es un desastre enorme. Y este desastre le ocurrió al pueblo judío no en la Tierra de Israel, sino en otros países diferentes de todo el mundo. Los judíos pueden viajar y visitar otros países, pero todo judío debe saber que Israel es su único y verdadero hogar»²

En una guía para el profesor de un programa de educación del Holocausto para segundo curso (Dagan, B. 2020): «Los alumnos comprenderán que durante la Segunda Guerra Mundial los judíos no tenían un Estado. La creación del Estado de Israel garantiza nuestra seguridad y protección. Estamos en conflicto con los países árabes vecinos, pero ahora podemos defendernos». Y para los estudiantes de secundaria: «El movimiento sionista vio en la Shoá la prueba de que el camino sionista era el justo. El deseo de establecer un Estado judío se entendió como la necesidad de todos los judíos del mundo». (Mishol 2014, p.354).

Todos los libros de texto sobre el Holocausto terminan con estudiantes

2

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5502051,00.html>

de secundaria israelíes marchando por el camino de Auschwitz, envueltos en banderas israelíes, en un gesto de victoria del sionismo sobre el nacionalsocialismo. Bartov (1996, 178) lo expresa de la siguiente manera: «Al igual que el Estado puede remontarse al Holocausto, también el Holocausto pertenece al Estado: los millones de víctimas eran israelíes en potencia. Y más aún: todos los israelíes son víctimas potenciales en el pasado, el presente y el futuro».

La representación del Holocausto en los libros de texto israelíes

Los alumnos israelíes aprenden con detalles espeluznantes todo sobre el proceso de aniquilación, «pero no se da cabida a los propios aniquilados» (Raz-Krakotzkin 2005, 166). El historiador Moshe Zuckerman (2023) sostiene que Israel ha traicionado a las verdaderas víctimas judías transformándolas en una ideología victimista. Los judíos exterminados se han convertido en «una enorme masa de objetos anónimos (los seis millones), en la que los individuos judíos han pasado a formar parte de la práctica del no recuerdo a través del fetichismo rutinizado de la “memoria” del Holocausto». (Zimmerman y Zuckerman 2023, 11). Lo que importa es que la aniquilación de los Judíos europeos sucedió; las víctimas concretas importan menos.

Representación visual

La mayoría de las imágenes de los libros de texto israelíes representan conceptos relacionados con el Holocausto: hambre, inanición, etiquetado (el distintivo amarillo) o la Solución Final. Por tanto, aunque las imágenes son traumatizantes y constituyen lo que Yablonka denomina «la pornografía del mal», se incita a los alumnos a pensar en los que padecieron el Holocausto conceptualmente y a categorizarlos como lo harían con los fenómenos de cualquier otra asignatura.

Muestras de categorías: La insignia como característica de criterio: motivación explícita e implícita.



Imagen I.- Keren 1999. *Viaje a la memoria*. Courtesy of Mapa Pub. Tel Aviv Books.

The photographs are:

1. Heinrich Jost. Warsaw Ghetto, Poland. September 19, 1941. Yad Vashem archive 2536.
2. Hanna Lehrer's photo. Yad Vashem Photo Archive 14081189

En *Viaje a la memoria* (Keren 1999), en un capítulo titulado «Los nazis diseñan planes para desarraigar y aislar a los judíos», la foto de la mujer vendedora de brazaletes aparece en la parte superior central de la página y constituye probablemente la imagen más destacada de la doble página, dada su ubicación y la horrible imagen humana que presenta. La foto fue tomada por el fotógrafo aficionado nazi Heinrich Jost en su viaje de cumpleaños al gueto para celebrar su nueva cámara Lycra. Junto a esta foto hay un dibujo de una estrella de David, en alusión a las insignias que vende y señalando que ésta es la *característica que se usa como criterio* de la foto y la razón por la que fue elegida. Un vector diagonal une a la vendedora de brazaletes con una niña situada justo debajo de una tienda judía en ruinas, en la parte inferior de la página. Lleva una insignia con la estrella de David. No se menciona su nombre ni su historia, pero en el archivo del Museo del Holocausto Yad Vashem se la identifica como «Hanna Lehrer, de 6 años, judía de Múnich, que lleva tanto su estrella judía dorada personal alrededor del cuello como la in-

signia obligatoria de la Estrella Amarilla que la identifica, la aísla y la aleja de los demás alemanes. Hanna fue enviada más tarde a Riga, Letonia, donde fue asesinada» (Archivo fotográfico de Yad Vashem / Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos). La insignia se coloca igualmente junto a su foto, ampliada y en color, subrayando su prominencia como la *característica usada como criterio* y que debe centrar la atención. El vector significa que la mujer y la niña son del mismo orden; dos partes de una taxonomía cuyo rasgo definitorio es la insignia. La leyenda bajo la fotografía de la niña incluye preguntas: «Una niña judía de Alemania con un distintivo amarillo. ¿Cuándo se utilizó el distintivo amarillo para identificar a los judíos en el pasado? ¿Cuál es la diferencia entre el uso en el pasado y el de los nazis?». Estas preguntas desvían claramente la atención de la pequeña portadora del distintivo hacia el distintivo en sí. Mientras que la mujer fue fotografiada por un fotógrafo aficionado independiente, la foto de la niña sirvió para identificarla en los carnés de identidad que los alemanes expedieron a los judíos. Van Leeuwen (2008, 42) observa que la *identificación* implica definir a los actores sociales no en función de lo que hacen, sino de lo que, de forma más o menos permanente o inevitable, son. Una vez que Hannah fue fotografiada, se transformó en un espécimen de la categoría de *niños judíos a quemar*. Marianne Hirsch (2001, 25) señala que «el hecho mismo de su existencia puede ser lo más asombroso, inquietante e incriminatorio de estas fotografías» que se tomaron para «la identificación, la visibilidad y la vigilancia, no para la vida, sino para la máquina de la muerte que ya había condenado a todos los así marcados con una enorme J en letra gótica». (ibid. p 27). En otras palabras, tales fotografías de identificación de niños y adultos indexan el exterminio (Hirsch ibid. 74). El conocimiento de que va a morir, de que ha muerto, se transmite por su sola presencia (Hirsch 2012, 231). El libro de texto israelí clasifica a Hannah como un espécimen anónimo de una categoría diferente: la de los *portadores de la estrella amarilla*. Pero en ambos casos, su función es figurar metonímicamente como espécimen de su categoría y no como individuo digno de ser recordado y conmemorado.

Aunque la motivación explícita para mostrar estas fotografías era la insignia, la pregunta es cuál era la motivación implícita para mostrar estas fotos en particular, una mujer que parece «como si estuviera a punto de caerse

y morir al momento siguiente»³ y una niña pequeña asustada que está a punto de ser asesinada. Aunque se pide a los alumnos que se centren en la insignia, es obvio que la mujer y la niña fotografiadas atraen su atención. Por lo tanto, parece que la motivación implícita para elegir estas fotografías debe haber sido «golpear a los estudiantes en las tripas», como dijo el inspector general en los noventa (Miron, 2005), para recordarles lo que les ocurría a las niñas y a las madres cuando vivían en otros países, y asegurar así su lealtad al Estado y “no dejar que se extinga el fuego de la venganza”.

El niño del gueto de Varsovia – un ícono y un símbolo

La mayoría de las fotografías están descontextualizadas o ha sido recortadas, por lo que funcionan como símbolos e iconos de la aniquilación de los judíos. Los lectores no reciben información sobre el evento fotográfico, el fotógrafo o los sujetos fotografiados. A Didi-Huberman (2012, 34) le preocupa que el uso icónico de imágenes recortadas apunte a una «falta de atención» hacia las imágenes y los acontecimientos que representan. En lugar de recortar, insta a los espectadores a imaginar lo inimaginable y hacer un «esfuerzo de trabajo arqueológico [...] que relacione las imágenes en una secuencia constante de colisiones y conexiones, fracciones o transformaciones». Por ello, recomienda dejar las fotografías intactas. En una línea similar, Lewis (2001, 349) habla de «chapuza académica» y argumenta que tal manipulación nunca se permitiría con los textos verbales. «La versión recortada de la fotografía nunca lleva una declaración de haber sido recortada de una fotografía más grande. De hecho, [...] no se ha encontrado ni un solo ejemplo en el que se informe al lector de que se ha realizado algún recorte».

El recorte resta valor documental a la fotografía. «El significado de la fotografía puede cambiar significativamente [...] en especial cuando se apoya en un pie de foto cuidadosamente escrito, es una práctica juzgada inaceptable y poco profesional» (ibíd.).

³ Schwarberg, Gunther, Ed. 2001. *Joest, Heinrich. A Day in the Warsaw Ghetto*. Steidl Publishers. London. UK.



Imagen II.- Forcibly pulled out of bunkers.¹⁷ © National Archives, Washington, Stroop Report Image No 89835b. Yad Vashem Archives 26655. 1065/848

Una de las fotografías recortadas en las que la víctima desconocida ha adquirido «prominencia internacional» (Ruth Ayab 2020) es la del niño del gueto de Varsovia que levanta los brazos en señal de rendición. Aunque los libros de texto israelíes suelen mostrar la fotografía completa de los judíos que fueron sacados del búnker por la fuerza, no dan ninguna información sobre las demás personas que aparecen en la fotografía y utilizan al niño recortado como símbolo. La fotografía recortada ha pasado a simbolizar la crueldad de los hombres adultos hacia los niños en lugar de conmemorar el levantamiento del gueto contra el poder nazi. Avieli-Tabibian (2009) muestra al niño solo, descontextualizado, en la esquina superior izquierda de cada página del capítulo “La lucha armada de los judíos”. Así, el levantamiento no está simbolizado por uno de los combatientes ni por nadie que pudiera conmemorar la resistencia y la revuelta, sino por una fotografía recortada que fue utilizada por los nazis como ícono de su logro: la aniquilación definitiva del

gueto de Varsovia y de la vida judía. Aviel-Tibbian (2009) también presenta un cuadro del niño, de Michael Bak, en toda la portada. La obra lo muestra de espaldas, de modo que el espectador se sitúa en la posición del soldado Josef Blösche, que le apuntaba con su fusil. Como en hebreo la portada de un libro se llama «puerta», el estudiante entra en el libro a través de este cuadro en la posición de Blösche, a través del símbolo de la aniquilación judía. La obra recibió un título universal, *Icono de la Pérdida*. Bak ha pintado al niño docenas de veces en numerosas escenas, con o sin rostro, en diversos contextos culturales y religiosos. En una de ellas, el niño está clavado en la cruz y en otra lleva la cruz a cuestas por la Vía Dolorosa de Jerusalén Este. Así, el ícono se desvincula, en palabras de Rothberg, «de las versiones exclusivas de la identidad cultural» y demuestra «cómo el recuerdo atraviesa y a la vez une diversos lugares espaciales, temporales y culturales». También señala las similitudes de las guerras raciales y religiosas, ya sean judías, cristianas o musulmanas (Rothberg 2009, 11, 95). El diseñador del libro escolar eligió la obra que nos sitúa en la posición del asesino potencial o real del niño. Sólo vemos su espalda cubierta con lo que parece la insignia amarilla de *Juden*, su mochila y sus manos levantadas. El niño se enfrenta a una pared cubierta con la misma insignia amarilla que cubre su cuerpo; le amenazan por la espalda mientras se acerca a la pared que tiene delante. Puede ser el muro que separaba el gueto de la parte aria de Varsovia; o puede ser el Muro de las Lamentaciones de Jerusalén Este, símbolo de la catástrofe y el exilio judíos, que le da la bienvenida en el momento en que es capturado por los alemanes, justo antes de su probable muerte, pero que le bloquea en lugar de salvarle. Aunque el cuadro es muy diferente de la fotografía original, nunca podría confundirse con otra imagen que no fuera la del niño del gueto de Varsovia. Esto refuerza su estatus de ícono.

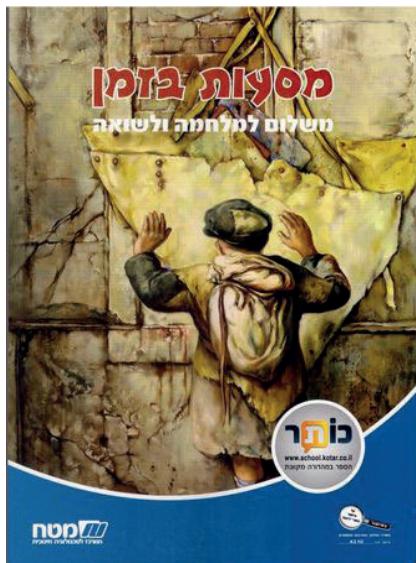


Imagen III.- Avieli-Tabibian 2009. (Samuel Bak, Icon of Loss, 2008, 152×122 cm). Courtesy of the Center of Educational Technologies.

En Mishol (2014, 289-294), vemos al niño de Varsovia en la parte inferior de cada página del capítulo sobre el fusilamiento directo de judíos por los Einsatzgruppen en Ucrania. Además, este ícono de la aniquilación de los judíos europeos aparece al pie de cada página del capítulo de Mishol sobre los judíos norteafricanos durante el Holocausto y representa así a los judíos exterminados en todo el mundo.

La imagen recortada del niño también aparece, descontextualizada, en muchas de las portadas de los libros escolares: pisoteado bajo una bota gigante (Gutman 2009), levantando los brazos frente a Hitler y Stalin bajo una enorme insignia amarilla de los *Juden* (Inbar y Bar-Hillel 2010), o flotando en el aire turbio por encima de los señores de la guerra y las máquinas de guerra (Mishol 2014). En todas estas representaciones, mira al espectador con la mirada suplicante, asustada e inocente que Kress y Van Leeuwen (2006) definieron como una «exigencia». Esta mirada puede interpretarse como una exigencia de responsabilidad o más bien de capacidad de respuesta en el sentido que Levinas dio al término (Andrea Liss 1998, 112). Sin embargo,

en el discurso israelí, su exigencia se interpreta a menudo como una llamada a la venganza contra todos aquellos que *desean* exterminarnos de nuevo a «nosotros», ejemplificada en la obra escrita por el dramaturgo israelí Hanokh Levin, *El Patriota*. En la obra, Mahmud, un niño palestino, permanece con las manos en alto, igual que el niño de Varsovia, mientras un soldado israelí le apunta con una pistola a la cabeza. El soldado israelí, llamado Lahav (que en hebreo significa Cuchilla), se dirige a su propia madre mientras apunta con el revólver: «Él vengará tu sangre y la sangre de nuestra familia asesinada, como entonces, madre, cuando tu hermano pequeño se quedó solo frente al alemán por la noche» (citado en Hirsch 2012, 144).

La madre de Ivangorod – la transmisión de la lógica nazi.

Las traumatizantes imágenes de atrocidades que muestran los libros escolares están regidas por lo que Marianne Hirsch (2001, 26) denomina «la mirada asesina nacionalsocialista» y la perspectiva nazi a menudo se presenta como objetiva y factual. El siguiente ejemplo sugiere que los libros de texto israelíes están atrapados en esta mirada y la reproducen no sólo a través de las fotografías, sino también en los textos y en las preguntas que acompañan a las fotografías. Así, los libros de texto suelen incitar a los jóvenes estudiantes a adoptar la lógica nazi, que presenta a las víctimas como *Stücke* (piezas, unidades), como las llamaban los alemanes, o como «otros» en última instancia.



Imagen IV.- Einsatzgruppen murdering Jewish civilians in Ivangorod, Ukraine, 1942. Credit: Jerzy Tomaszewski, Poland. Yad Vashem Archive, Photo Collection 143DOS

Una de las fotografías que «ha hecho historia», ampliamente difundida e inmediatamente reconocible, es la foto de la madre de Ivangorod a la que disparan soldados alemanes mientras protege a su hijo con su cuerpo (Struk, 2011). La madre, recortada de una imagen más grande, se transformó en un ícono del asesinato de judíos soviéticos por disparo directo. Esta foto se convirtió en lo que la historiadora de la fotografía Vicky Goldberg (1991,145) denominó un «ícono secular», es decir, una fotografía que posee un intenso impacto simbólico a través de representaciones que inspiran cierto grado de sobrecogimiento, mezclado con pavor o compasión, y que parecen encapsular fenómenos tan complejos como el poder del espíritu humano y la destrucción universal.



Imagen V.- La fotografía recortada. Yad Vashem Archive 65779

La foto recortada aparece en la mayoría de las publicaciones, incluidos los libros de texto israelíes. Sus *características que se usan como criterio* son a la vez concretas y conceptuales, como en la mayoría de los iconos: los disparos y el acto de «ser madre». La mujer es sin duda consciente de que su acto de protección es inútil, pero todas las madres pueden identificarse con ella, porque su acto evoca la cualidad más universal de la humanidad (Chouliaraki 2006, 144). El asesino y los dos rifles que tiene detrás simbolizan el colmo de la maldad masculina. Esta foto no sólo informa de una posibilidad impactante, sino que realmente induce la commoción. Plantea la cuestión moral más fundamental: ¿cómo se puede condenar a muerte a una joven madre y a un bebé? Al hacerlo, lleva a los espectadores a exigir que se restablezca la justicia (Chouliaraki 2006).

Los libros de texto suelen presentar la foto recortada en su estado ico-nizado, a veces desprovista de detalles de tiempo y lugar, y ninguno de ellos discute la foto y su trayectoria, ni su impacto. La utilizan para hablar del método del asesinato directo y sus «deficiencias» y para explicar la transición

a los camiones de gas como medio más eficaz de exterminar a los judíos. En la mayoría de los libros, la imagen recortada aparece justo debajo del título: «Búsqueda de alternativas al fusilamiento directo», incitando así a los lectores a centrarse en el método de asesinato y no en el asesinato de madre e hijo. En el libro escolar *Destrucción y heroísmo* (Hertz 2015) la foto recortada aparece en cada página del capítulo sobre el Holocausto y se transforma así en un símbolo de todo el proceso de exterminio. Reaparece en el subcapítulo sobre la Solución Final en la parte superior de la página, junto a una fotografía de una inscripción que un judío de Kovno asesinado escribió en yiddish con su sangre, mientras agonizaba en el suelo de su cocina: «¡Venganza judía!». Aunque los dos asesinatos se cometieron y registraron en dos lugares distintos separados por 692 km, Ivangorod en Ucrania y Kovno en Lituania, en esta disposición parece que la llamada a la venganza desde Kovno se refiere al asesinato de la madre y el niño en Ivangorod, y por tanto a todos los asesinatos de judíos en toda la URSS. Dado que la palabra «venganza» está escrita en letras hebreas, los estudiantes israelíes pueden considerarla como una llamada dirigida directamente a ellos, instándoles a indignarse (Keilbach 2009) y a buscar venganza. Un poema sobre la masacre de Ponar, Lituania, a 726 km. de Ivangorod, se coloca debajo de ambas fotos, a todo lo ancho de la parte inferior de la página, uniéndolas.

Los tres elementos (dos fotos y un poema) se desprenden así de sus contextos originales y se recontextualizan en el libro de texto, donde forman un nuevo signo complejo que funciona como un mito; y como muchos otros mitos representa la injusticia horrenda, el sacrificio, la noble humanidad y la llamada a la venganza eterna. El signo recién creado combina tres elementos constitutivos de nuestra vida: la maternidad femenina, lo masculino - tanto el asesino nazi como la llamada judía a la venganza - y la poesía espiritual que conmemora el sufrimiento de las personas causado por la barbarie humana. El nuevo signo motivado connota el concepto del espíritu humano que perdura «a pesar de todo»: la maternidad manifestada hasta el último aliento, la llamada a la venganza escrita con sangre por un moribundo y la poesía compuesta por quienes estaban a punto de ser ejecutados.

El texto verbal

Como ya se ha mencionado, los textos verbales en los que se inserta esta foto incitan a los lectores a centrarse en otro aspecto totalmente distinto, a saber, los defectos técnicos del método de disparo directo. En Hertz (2015, 108), el texto comienza así:

«El método de asesinato directo tenía sus defectos: era lento, gastaba mucha munición (al menos una bala por persona) y era difícil de ocultar. El ruido explosivo de los disparos se oía desde lejos. El método también presentaba ciertas dificultades para los soldados alemanes: el trabajo era sucio y requería el contacto directo entre el asesino y la víctima. Es muy probable que Hitler diera la orden de extender el exterminio de los judíos a otras partes de Europa ya en esta fase [...] Por eso los alemanes buscaron alternativas más eficaces para el asesinato en masa de los judíos.»

El estilo expositivo y de razonamiento desapasionado de esta descripción desplaza bruscamente el centro de atención y cambia el significado de la fotografía, que pasa de ser una representación de una残酷和 un sufrimiento inconcebibles a un indicio de los problemas logísticos de los asesinos alemanes. El cambio es tan inquietante y sorprendente que uno se pregunta por su finalidad educativa y por el interés o la motivación de quienes lo introdujeron. Lo que experimentamos aquí es la interacción entre la naturaleza extrema del tema y la «normalidad» del texto, considerada problemática por estudiosos como Friedländer, Diner, Rothberg o LaCapra. Al señalar que el método del fusilamiento directo «tenía sus defectos» y presentaba «ciertas dificultades», el libro de texto no invalida ni rechaza el método del asesinato directo, sino que adopta una posición objetiva y neutral al respecto: examina el método técnicamente y sopesa sus pros y sus contras, para convencer a los lectores de que el gaseamiento era una alternativa mejor. Gutman (2009, 228) invita explícitamente a los lectores a ver la foto del fusilamiento de Ivangorod a través de los ojos nazis. La fotografía está incrustada en un texto sobre la «búsqueda de alternativas al fusilamiento directo». Debajo de la foto, hay una pregunta: «¿Cuáles fueron las razones que llevaron a los nazis a buscar alternativas al fusilamiento directo de judíos según esta fotografía?». Esta pregunta, que también aparecía en el examen de reválida de Historia del

invierno de 2022, dirige explícitamente a los alumnos a adoptar la perspectiva de los perpetradores junto con su lógica asesina. Incita a los estudiantes a considerar la foto de la mujer, que intenta en vano proteger a su hijo con su cuerpo, no como una prueba criminalizadora, no como una devastadora imagen impactante de la maldad más oscura y la expresión más elevada de la devoción maternal, sino como un ejemplo de un método bastante chapucero que debe mejorarse, como muestran el derroche de munición, la ineficacia y la experiencia perturbadora por parte de los soldados alemanes.

Los alumnos pueden calcular cuántas balas tuvo que gastar el asesino alemán contra esta mujer y su hijo. Al menos dos. Pero ¿y si el niño se mueve? ¿Y si la madre empieza a correr? Tal vez tres balas. Quizás cuatro. Los alumnos también pueden plantearse preguntas más humanas e incontestables, como «¿Qué pensamientos pasaron por la mente de esta madre mientras se veía obligada a marchar a este sitio con su hijo? ¿Intentó el niño huir, conmocionado y confuso? ¿Fue el padre asesinado primero, ante sus ojos, o es uno de los excavadores en la distancia?» (*Inferior*, ibíd.). Pero en lugar de dirigirse a las personas fotografiadas, los libros hacen hincapié en las molestias innecesarias para los soldados alemanes, quienes sólo pretendían cumplir con su deber, y para quienes el contacto físico con las víctimas era terriblemente molesto. De ahí que el gaseamiento fuera un método mucho más eficaz. De este modo, se enseña a los alumnos el pensamiento burocrático del asesinato industrial en masa, junto con la total indiferencia por la vida de las personas y las expresiones humanas de desesperación e impotencia.

El recuento histórico

Los textos parten del supuesto de que esta cuestión es debatible, de que hubo o puede haber argumentos a favor y en contra del método de exterminio de personas, y de que algunos argumentos pueden justificar convincentemente tal acción, de acuerdo con ciertas normas o lógica.

Friedländer (1984) denomina a esta escritura «burocrática, racional y factual» o la «*historiografía ‘como de costumbre’*» que, afirma, es típica de la escritura de libros de texto, pero no debería aplicarse a la escritura sobre acontecimientos como el Holocausto. Sostiene (1992) que cuando intentamos

explicar el Holocausto según normas o lógicas conocidas, llegamos al límite de la representación.

Naveh et al. (2009, 267) describen la solución al chapucero método del disparo directo utilizando el género del *recuento histórico* (Coffin 2006), llamado en otros estudios la narrativa descriptiva realista (Chouliaraki 2006, 99). El recuento es el más adecuado para un informe aparentemente desapasionado y es el género más común en la redacción de libros de texto sobre el Holocausto (Peled-Elhanan 2023). Este género aspira a la «objetividad a expensas de la emocionalidad» (Chouliaraki 2006, 111) y tiende a crear la impresión de que los acontecimientos se relatan desde una perspectiva «universal», aunque evidentemente no sea así. Como muestra Coffin (2006, 151), los recuentos sólo aparentan ser informes de hechos y su «objetividad es hasta cierto punto una ilusión retórica». Discursivamente, la «objetividad» o «factualidad» se interpretan «a través de la ausencia de formas directas y explícitas de evaluación y la exclusión de interpretaciones alternativas que compiten entre sí» (ibid.). Adoptando la voz de quien registra, (Coffin 2006, 152) el recuento mantiene la ilusión de que «la historia se cuenta a sí misma» (Barthes 1986), pero los hechos no hablan por sí mismos. A diferencia de la crónica, que es, como sostiene Barthes, «un discurso que no significa», pues se «limita a una pura serie desestructurada de anotaciones» (1986, 131), en el recuento, a pesar de las apariencias, «los acontecimientos se seleccionan, editan y linearizan» (Coffin ibíd.) dentro de lo que Hayden White denomina «un marco específico de interpretación». (1992, 6). El escritor del recuento obedece a ciertas reglas de recontextualización dictadas por su interés, afiliación o ideología. La crónica que se encuentra, por ejemplo, en los anales históricos, fue escrita por un autor que no sabía cómo se desarrollaría el futuro. «El cronista no tiene conocimiento del futuro y el historiador sí» y, por tanto, el recuento histórico “describe acontecimientos pasados a la luz de otros posteriores, desconocidos para los propios actores” (Ricoeur 1984, 144).

El carácter objetivo del recuento se consigue, entre otras cosas, mediante la exclusión o supresión de la agencia humana a través del uso de la *forma pasiva* o de *metáforas gramaticales*. Las cosas suceden sin que nadie quiera o haga que sucedan. Tomemos, por ejemplo, esta frase: «La muerte en camiones de gas pretendía reducir costes y resolver la dificultad emocional

que surgía durante el fusilamiento directo de los judíos» (Naveh et al., 2009, 267). La muerte y la «dificultad emocional» son los actores principales de esta frase y actúan (reducen, resuelven, plantean) por su voluntad propia. El recuento se refiere a participantes no humanos que a menudo se constituyen mediante sustantivos y metáforas gramaticales como «la matanza» o «la guerra», «los métodos» que tenían sus «defectos» o «los sentimientos que se suscitaban durante las operaciones».

Las etapas del recuento histórico: el paso al gas

1. *Antecedentes u orientación* - proporciona un resumen de los acontecimientos o las condiciones históricas previas: «Habiendo experimentado técnica y moralmente el asesinato con gas en la operación de eutanasia, en el verano de 1941, los nazis comenzaron a preparar el exterminio masivo de los judíos con gas». (p. 267).

2. *Registro de los acontecimientos* - secuenciación de los acontecimientos a medida que se desarrollan en el tiempo: «En otoño de 1941 comenzó la matanza en camiones de gas herméticamente cerrados en los que se introducía el tubo de escape del coche. Los judíos eran cargados en un camión, que circulaba lentamente por la zona designada, hasta que estaba claro que toda su carga se había asfixiado y había muerto. Desde finales de 1941 hasta que se suspendió este método, unas 400.000 personas, en su mayoría judíos, fueron asesinadas en estos camiones con un método lento y atroz de matar». (ibid.)

3. La última etapa del recuento, que es opcional, es la *Deducción*: extraer el significado histórico de los acontecimientos registrados. Coffin (2006, 56) afirma que «a menudo una deducción interpreta explícitamente el significado histórico de los acontecimientos». Añade que en la fase de deducción «se emite un juicio sobre el significado histórico de los acontecimientos registrados, [pero] normalmente, tales juicios emergen “naturalmente” de la fase de *registro de los acontecimientos*» (p. 57), porque la voz de quien registra «asume o simula la alineación del lector con la visión del mundo del escritor, minimizando así la cantidad de trabajo interpersonal explícito que hay que hacer en términos de negociación con diversos posicionamientos de la audiencia» (ibid. 151-152). Naveh et al. (2009, 287) deducen que «el ase-

sinato del pueblo judío es único en la historia de la humanidad y nunca ha habido ninguna masacre igual en el mundo civilizado».

El tiempo es la dimensión principal según la cual se estructura el recuento (Coffin 2006). Los textos se despliegan con expresiones temporales, que suelen funcionar como punto de partida de cada unidad temática: en otoño, en verano, desde finales de 1941 hasta la interrupción de este método, etc. Sin embargo, los conectores temporales o aditivos pueden asumir la función de vínculos causales. Como explica Kress (2003, 3): «El simple pero profundo hecho de la secuencia temporal y sus efectos nos orientan hacia un mundo de causalidad [...] y la narración es el género que constituye la expresión formal culturalmente más potente de ello». El trasfondo y los acontecimientos están vinculados tanto temporal como causalmente. «Haber experimentado» denota tanto cronología como causalidad, lo que significa que tanto “a causa” como “después” de la experiencia de la matanza con gas los soldados nazis, habiendo sido entrenados para hacer algo técnicamente y para aceptarlo moralmente, procedieron a hacerlo eficientemente en otras ocasiones.

En términos de contexto, el contenido del recuento histórico se compone del «contacto entre diferentes pueblos, el conflicto y la guerra» (Coffin 2006, 57). Se hace hincapié en grupos de personas, concretados en participantes genéricos como en los textos aquí estudiados: Alemania y otros estados, los soldados alemanes y las víctimas judías, que se presentan como entidades homogéneas. En el párrafo citado anteriormente, los participantes no humanos son la matanza y los gases de escape. Los participantes humanos son cosificados y etiquetados como «carga». Definir a los seres humanos como carga es típico del discurso racista, como el que se encuentra en los informes sobre la trata de esclavos. Este término también entró en la terminología nazi. Por ejemplo, en su entrevista con Gitta Sereny en 1971, Franz Stangl, antiguo comandante del campo de exterminio de Treblinka, declaró que consideraba a los judíos como «carga» que había que despachar:

«Entonces, ¿no los consideraba seres humanos?» [preguntó Sereny].
«Carga», dijo sin voz. «Eran carga» (Sereny 1974, 216).

Stangl justificaba esta elección de la palabra describiendo a las víctimas desnudas, apiñadas y azotadas como animales. Comparaba a las víctimas judías con las vacas que veía en un matadero o con los lemmings que inexplicablemente se lanzaban al mar.

cablemente se precipitan hacia su muerte.

Al calificar a las víctimas de «carga», el texto aparentemente neutral de Naveh et al. adopta la perspectiva nazi de deshumanización de las víctimas judías, sobre todo porque la palabra «carga» no aparece entre comillas. Las elecciones lingüísticas aniquilan a los que sufren y los apartan del orden existencial al que pertenecen los lectores.

En la *Deducción*, aparentando hacer una afirmación fáctica al concluir el capítulo, los autores emiten su juicio sobre un tema muy controvertido, a saber, la singularidad del Holocausto, que ha sido debatido por los estudiosos, entre ellos el propio Naveh (2017), desde hace varias décadas. El libro de texto declara que este genocidio no tuvo precedentes «en el mundo ilustrado», lo que probablemente incluye a los EE.UU., Australia y otros países «ilustrados» y potencias coloniales que perpetraron genocidios. Continúan afirmando que nada parecido había tenido lugar hasta 2009, cuando se publicó el libro de texto, fecha posterior a los asesinatos en masa y genocidios perpetrados bajo Stalin y en los Balcanes, en Ruanda, en Corea del Norte, en Sudán, por mencionar sólo algunos, de los que mundo ha sido testigo. Típico del recuento, «hay una ausencia de negociación y argumentación, y el escritor no invita al lector a cuestionar la visión de los hechos presentada» (Coffin 2006, 58). La aquiescencia de los lectores con esta conclusión no se sugiere ni se discute, sino que simplemente se asume. Si no hubieran asumido la aquiescencia de los lectores con esta conclusión ideológica, los autores podrían haber expuesto ante ellos la complejidad de esta noción o habrían formulado esta afirmación como una pregunta, «¿Es esta catástrofe que abrumó a los judíos de Europa un fenómeno histórico incomparablemente único o es un caso dentro de la categoría de genocidio?». Landau (2016, 4-5).

La escritura desapasionada y asertiva del recuento domina la mayoría de los libros de texto laicos convencionales. Este «estilo de libro de texto» enseña a los alumnos a no implicarse y a abordar tanto los acontecimientos como a las víctimas de forma distanciada, «científica» o «agórica» (Chouliarakis 2006). El discurso aparentemente imparcial o burocrático de la historia que emplean los libros de texto engendra las preguntas inductivas racionales que incitan a los lectores a centrarse en las situaciones, fenómenos y acontecimientos, de los que las personas son especímenes o índices, más que en

el sufrimiento y la crueldad humanos individuales. Este estilo, que carece de «desasosiego empático» y transmite la perspectiva nazi respecto a sus víctimas judías, se dirige a los estudiantes israelíes que están a punto de alistarse en el ejército y llevar a cabo un régimen de ocupación y opresión. Parece, como se mencionó con anterioridad, que el interés de los retóricos es garantizar la lealtad de los estudiantes al Estado y no «dejar que se apague el fuego de la venganza».⁴ Sin embargo, este fuego no se dirige contra los perpetradores alemanes y sus colaboradores en Europa, sino contra los súbditos y ciudadanos palestinos colonizados (Goldberg, 2024).

La representación de los palestinos

Mientras que la memoria del Holocausto es un pilar de la conciencia israelí, la memoria de la Nakba está prohibida hoy en día por el Estado. (Raz-Krakotzkin, 2019, 134).

El problema palestino - un signo motivado

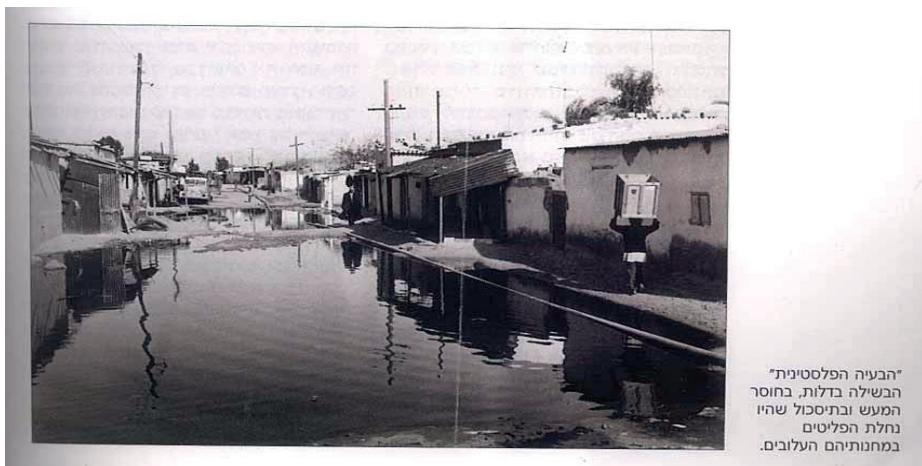


Imagen VI.- Esta fotografía se define como «el problema palestino». (MTII.2000. 239).

4 Avraham Green, general secretary of the Pedagogic Council in the Ministry of Education. In: Miron 2005.

El investigador se pregunta qué ha motivado la elección de tal fotografía y su definición como el problema palestino, aunque no tenga nada de palestino. Las características de la fotografía usadas como criterio deben quedar claras en el pie de foto y en el texto en el que se inserta la fotografía. Pie de foto: «El ‘problema palestino’ ha madurado en la pobreza, la inactividad y la frustración de los refugiados en sus miserables campos». Texto principal: «Aunque Israel salió victoriosa de la guerra de supervivencia a la que se vio forzada, el problema palestino envenenaría durante más de una generación las relaciones de Israel con el mundo árabe y con la comunidad internacional».

Aunque no podemos estar seguros, los verbos *madurar* y *envenenar* pueden indicar la motivación de la elección de la fotografía. Los criterios de la imagen parecen ser el abandono extremo y el agua estancada, un entorno en el que maduran enfermedades venenosas. Los palestinos nunca se representan en los libros de texto como personas individuales, sino como el problema que constituyen para los israelíes, o como una enfermedad, como los llamaba Ben Gurion («Raah Hola» Pappe 2017). Es un problema autónomo que actúa independientemente de los actores humanos y que debe ser resuelto.

Mientras que a los judíos se les presenta como si hubieran soportado dos mil años de penurias, pogromos y Holocausto en sus países de origen antes de ser rescatados por el sionismo y el Estado de Israel, a los palestinos se les niega su sufrimiento y su propio Holocausto, la Nakba. La destrucción y la limpieza étnica de Palestina se relatan en los libros de texto sólo a través de sus consecuencias favorables para los judíos, como:

«Desde el punto de vista judío el Plan D fue un enorme éxito. Reforzó el poder militar de la comunidad judía [...] Creó una secuencia territorial [judía] como ‘activo estratégico’». (Blank 2006).

No se da cabida al destino de las víctimas supervivientes ni a sus testimonios, y la pérdida de vidas humanas suele consignarse en cantidades aproximadas. Por ejemplo, al resumir las consecuencias de la guerra de 1948, Hagiladi da las cifras exactas de las pérdidas israelíes: «6.000 muertos, de los cuales 4.500 soldados y 1.500 civiles, y más de 30.000 heridos» (Hagiladi and Kassem, 2007: 20)). Sin embargo, en cuanto a las pérdidas palestinas, el libro proporciona cantidades estimadas: «Hubo muchas bajas, muchos pueblos fueron destruidos y cientos de miles de palestinos se convirtieron en

refugiados» (*ibid.*).

Los programas escolares no tienen en cuenta la historia de Palestina desde el periodo del Segundo Templo. Presentan la Tierra Prometida como el lugar de origen de la civilización judeo-cristiana, al tiempo que niegan su historia árabe-islámica, incluidos los cuatrocientos años de dominio otomano, que apenas se mencionan en los libros de texto israelíes. La presencia árabe real en la tierra se considera intrascendente y, en consecuencia, se rechaza hasta el punto de borrarla. (Raz-Krakotzkin 2005).

Nunca se describe a los palestinos como gente como nosotros, moderna, profesional, y nunca se les ha considerado candidatos a la asimilación o la integración. Visualmente están ausentes de los mapas y se les representa estereotipadamente con iconos racistas, como un nómada con un camello o un agricultor primitivo detrás de un arado llevado por dos bueyes (Peled-Elhanan 2012). Su deshumanización, cosificación y nazificación legitiman su persecución, su exclusión y su eliminación simbólica y física.

Nazificación de los Palestinos

Recurriendo a la autoridad de líderes, los libros citan al ex-ministro de Asuntos Exteriores Abba Eban, quien habló de las «fronteras de Auschwitz» de Israel, y al ex-primer ministro Begin, que equiparó a Arafat con Hitler y declaró que el ataque de Israel a los campos de refugiados palestinos en Líbano nos había salvado «de otro Treblinka» (Bar-Navi 1998).

Los libros de texto nazifican a los palestinos explícita e implícitamente y atribuyen al odio antisemita contra los judíos sus acciones de resistencia a la ocupación israelí. Las víctimas israelíes de atentados terroristas, ya sean soldados o civiles, se equiparan a los judíos indefensos de los guetos europeos. *La historia en el punto de mira* (2020,136) por ejemplo especifica: «En los ataques terroristas palestinos, los israelíes experimentaron pérdida, duelo y peligro existencial, lo que les permitió identificarse más fácilmente con los supervivientes del Holocausto» (negrita en el original]. Estas experiencias permitieron a los israelíes adquirir un sentido de su vulnerabilidad e impotencia o, en otras palabras, de su «judeidad».

Nunca se escribe nada positivo sobre los palestinos o los vecinos ára-

bes, nunca se describen sus culturas, y todos son retratados con la pretensión de «exterminarnos de nuevo» a causa del «antisemitismo árabe» (Mishol, 2014a). «Esto, por supuesto, justifica una respuesta brutal a la amenaza». (David Grossman, 2002).

En conclusión, con respecto al Holocausto, los libros escolares israelíes suelen presentar la narrativa nazi-alemana y su perspectiva y piden al alumnado que prescinda de detalles como las personas individuales y se concentren en el acontecimiento más amplio y su lógica. En cuanto a los palestinos, los libros adoptan la perspectiva político-militar israelí, describiéndolos como problemas, amenazas y nazis. Ambas perspectivas son las de los perpetradores, que no responden al sufrimiento de sus víctimas. El mensaje educativo es que estos «otros» no deben inspirar empatía ni duelo.

Referencias bibliográficas

- Alfasi, M. “Coffee with Hannah Yablonka.” February 7, 2021. <https://www.onlife.co.il/general/21956>
- Appadurai, A. 2006. *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Public Planet Books. Duke University Press.
- Avieli-Tabibian, K. 2009. *From Peace to War and Shoah*. Shoah Institute for Educational Technologies. Tel-Aviv. Israel
- Ayab, Ruth. “Photographs of Disaster.” In *Visual Studies*, 169-193. Routledge, Taylor and Francis.
- Barnavi, Eli. 1998. *The 20th Century: A History of the People of Israel in Recent Generations, for Grades 10–12*. Tel Aviv: Sifrei Tel Aviv.
- Barnavi, E., & Naveh Eyal 2000. *Modern times II A History of the People of Israel in Recent Generations, for Grades 10–12*. Tel Aviv: Sifrei Tel Aviv.
- Barthes, R. 1986. *The Rustle of Language*. University of California Press.
- Bartov, O. 1996. *Murder in Our Midst: The Holocaust, Industrial Killing, and Representation*. Oxford University Press.

- Bashir, B., & A. Goldberg (Eds.). 2019. *The Holocaust and the Nakba: A New Grammar of Trauma and History*. Foreword by Elias Khoury. Afterword by Jacqueline Rose. Columbia University Press.
- Baudrillard, Jean. 1984. *The Evil Demon of Images*. Saint Louis, Missouri. Left Bank Books.
- Bauman Z. 2001. "The Holocaust's Life as a Ghost." In: Fine, Robert and Charles Turner. Eds. *Social Theory after the Holocaust*. Liverpool University Press. 1-7.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London. Taylor and Francis Publishers.
- Blank, N. 2006. *The Face of the 20th Century - from Dictatorship to Democracy*. Tel Aviv. Yoel Geva Publisher.
- Chéroux, C. 2001. « Du bon usage des images. » In : Clément Chéroux Ed. *Mémoire des Camps: Photographies des camps de concentration et d'extermination nazi (1933–1999)*. Paris. Marval. 13.
- Coffin.C. 2006. *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*.London. Continuum.
- Didi Huberman, George. 2012. *Images in Spite of All*. London and Chicago: University of Chicago Press.
- Diner, Dan. 2000. *Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust*. University of California Press.
- Chouliaraki, L. 2006. *The Spectatorship of Suffering*. Sage Publishers.
- Cohen, S. 2020. *Focus on History*. Tel Aviv. Rehes Publishers.
- Dagan, B.2020. Chika the she-dog in the ghetto. In: *Down Memory Lane*. The Ministry of Education. <http://meyda.education.gov.il/files/moe/shoa/chika.pdf>
- Diner, Dan. 2000. *Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust*. University of California Press.
- Elkana, Y.1988. "The need to Forget." *Ha'aretz*, March 2, 1988.
- Friedländer, Saul. 1984. *Reflections of Nazism: An Essay on Kitsch and Death*. Harper & Row.
- Friedländer, Saul. 1992. *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution"*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldberg, A. 2024. *And You Shall Remember: Five Readings in Holocaust*

- Memory.* Tel-Aviv. Resling pub.
- Goldberg, V. 1993. *The Power of Photography. How Photographs Changed our Lives.* USA. Abbeville Press. Kindle Edition.
- Grossman, D. 2002. *See under: Love. A Novel.* Translated by Betsy Rosenberg. Picador Pub.
- Gutman, I. 2009. *Totalitarianism and Shoah.* Jerusalem. Yad Vashem and Shazar Institute Publishers.
- Hagiladi, N., & Kassem, F. (2007). *The War of Independence/The Nakba.* Jerusalem: The Van-Leer Institute and Al-Quds University.
- Hertz, T. 2015. *Destruction and Heroism- Nazism and Shoah.* Crisis and Resurrection series. Har-Brakha Institute. Occupied Palestinian Territories.
- Hirsch, M. 2001. "Postmemory." *Yale Journal of Criticism.* Spring 2001. Johns Hopkins University Press.
- Illouz, E. 2021. "Holocaust, Militarism and Machiavelli's Advice: How Fear Took over Israel." <https://www.haaretz.com/israel-news/.premium-HIGHLIGHT-MAGAZINE-holocaust-militarism-and-machiavel-li-s-advice-how-fear-took-over-israel-1.9415093>.
- Keren, N. 1998. *Shoah: A Journey into Memory.* Tel Aviv. Tel Aviv Books Publishers.
- Levin, M., Y. Hadas, V. Yerushalmi, & Y. Rogner. 1999. *Toward Resurrection and Peace.* Tel Aviv. Ramot Publishers.
- Mishol, Y. 2014. *Nazism, War and Shoah.* High School Publishers. Maaleh Adummim. Occupied Palestinian Territories.
- Mishol, Y. 2014a. *Building a Jewish Democratic State in the Middle East.* High School Publishers. Maaleh Adumim. Occupied Palestinian Territories.
- Keilbach, J. 2009. "Photographs, Symbolic Images, and the Holocaust: On the (im)possibility of depicting historical truth." *History and Theory, Theme Issue 47.* Wesleyan University. 54-76.
- Keren, N. 2017. "Between the chairs: Holocaust teaching in Israel between formal and informal education." In: Gava Sharon Ed. *Lessons of the Holocaust, Pedagogic Perspectives.* (Hebrew). Mofet Institute Publishers.
- Kress, G. 1993. "Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as

- a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse in Society* 4(2). Sage Publications. 169–191.
- Kress, G. 2000. “Text as the Punctuation of Semiosis: Pulling at Some Threads.” In *Intertextuality and the Media*, edited by Meinhof, U.H. and J. Smith. Manchester: Manchester University Press. 132-155.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London. Routledge.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. 2012. “Multimodal discourse analysis.” In: Gee, James Paul and Michael Handford Eds. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge. 35-50.
- Kress, G. 2020. “Transposing Meaning: Translation in a Multimodal Semiotic Landscape.” In: Boria Monica, Ángeles Carreres, María Noriega-Sánchez and Marcus Tomalin Eds. *Beyond Words: Translation and Multimodality*. Routledge. 24-49.
- LaCapra, D. 2014. *Writing History Writing Trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Landau, R. S. 2016. *The Nazi Holocaust, Its History and Meaning*. London: I.B. Tauris.
- Lewis, B. F. 2001. “Documentation or Decoration? Uses and Misuses of Photographs in the Historiography of the Holocaust.” In: Levy Margot Ed. *Remembering for the Future. The Holocaust in an Age of Genocide*. Editors in Chief John K. Roth and Elisabeth Maxwell. Volume 1. *History*.
- Lower, W. 2021. *The Ravine. A Family, a Photograph, a Holocaust Massacre Revealed*. Apollo Books. Head of Zeus.
- Machin, D. 2013. “What is multimodal critical discourse studies?” *Critical Discourse Studies*, 10 (4). Taylor and Francis Online. 347-355.
- Milton, S. 1984. “The Camera as a Weapon.” In: *Simon Wiesenthal Center Annual*. Volume 1, chapter 3.
- Naveh, E, N. Vered, & D. Shahar. 2009. *Totalitarianism and Shoah*. Rehes Pub.
- Naveh, E. 2017. “Holocaust, army and faith as a self-enclosed Identity Foundation of Israeli Education.” In: Geva, Sharon. *Lessons of the Holocaust: Humanistic Pedagogical Perspectives*. Hakibutz HaMeuhad

- (Hebrew).
- Oron, Y. 1993. *Jewish-Israeli Identity*. Tel-Aviv. Sifriat HaPoalim. (Hebrew). Peled-Elhanan 2023
- Pappe, I. 2017. *Ten Myths about Israel*. Verso.
- Raz-Krakotzkin A. 2005. Zionist Return to the West and the Mizrachi Jewish Perspective,” in: I. Kalmar, D. Pensler (eds.), *Orientalism and the Jews*. Waltham Mass.: Brandeis University Press. 162-181.
- Raz-Krakotzkin, A. 2013. “History Textbooks and the Limits of Israeli Consciousness.” In: Shapira, Anita and Penslar, Derek J., Eds. *Israeli Historical Revisionism from Left to Right*. Routledge.155-173.
- Raz-Krakotzkin, A. 2019. “Walter Benjamin, the Holocaust and the Question of Palestine.” In Goldberg, Amos and Bashir, Bashir. 2018. *The Holocaust and the Nakba*. Foreword by Elias Khoury. Afterword by Jacqueline Rose. Columbia University Press. 79-92.
- Resnik, J. 2003. “‘Sites of memory’ of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel.” *Nations and Nationalism* 9 (2), 2003. Wiley Online Library. 297–317.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative (volume I)*, trad. Kathleen McLaughlin et David Pellauer, Chicago / London, University of Chicago Press.
- Rothberg, M. 2009. *Multidirectional Memory Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford, California. Stanford university press.
- Schwarberg, Gunther, Ed. 2001. *Joest, Heinrich. A Day in the Warsaw Ghetto*. Steidl Publishers. London. UK.
- Segev, T. 2019. *A State at Any Cost*. Farrar, Straus and Giroux .
- Sereny, G. 1974. *Into that Darkness: From Mercy Killing to Mass Murder*. McGraw-Hill.
- Shahar, D. 2013. *Israel- A Jewish Democratic State*. Tel Aviv: Kineret Publishers.
- Struk, J. 2008. “Images of Women in Holocaust Photography.” *Feminist Review*, No. 88.Palgrave Macmillan Journals. 111-121.
- Struk, J. 2011. *Private Pictures, Soldiers' Inside View of War*. London: I.B. Tauris. Volkan, Vamik D. 2015. *A Nazi Legacy. Depositing, Transgenerational Transmission, Dissociation, and Remembering Through Ac-*

- tion.* London, Karnac Books Ltd.
- White, H. 1992. "Historical Emplotment and the Problem of Truth." In: Friedländer, Saul Ed. *Probing the Limits of Representation.* Cambridge, Mass: Harvard UP.
- Yablonka, H. 1994. *Foreign Brothers* 1948-1952. Yad Ben Zvi Publishers (Hebrew).
- Zimmerman M., & Zuckerman M. 2023. *Thinking Germany. An Israeli dialogue.* Tel Aviv. Resling Publishers.

Información de contacto: Nurit Peled-Elhanan. School of Education Mount Scopus Jerusalem. 9190501. David Yellin academic College, 7 Hamaagal st. Bet Hakerem Jerusalem. E-mail: nuritpeled@gmail.com